درجة تلقي معلمي العلوم لأشكال التعزيز من طلبتهم في مدارس مناطق الكرك التعليمية وقوة تأثيرها على سلوكهم التعليمي من وجهة نظر المعلمين أنفسهم

محمود حسن بني خلف*

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على درجة تلقي معلمي العلوم لأشكال التعزيز من طلبتهم في مدارس مناطق الكرك التعليمية، وقوة تأثيرها على سلوكهم التعليمي، من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، وكذلك الوقوف على أثر متغيرات جنس المعلم، وخبرته التعليمية، والمرحلة التعليمية التي يدرس فيها في سلوك المعلم التعليمي. تكونت عينة الدراسة العشوائية من (281) معلماً ومعلمة، قام الباحث بتصميم استبانة لهذا الغرض وتم التحقق من صدقها وثباتها، حيث اشتملت على (38) شكلاً محدداً للتعزيز، وقد أظهرت النتائج أن درجة تلقي معلمي العلوم لأشكال التعزيز كانت متوسطة، وكانت شدة تأثيرها على السلوك التعليمي أيضاً متوسطة حسب المعيار المعتمد في هذه الدراسة، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في قوة تأثير أشكال التعزيز على السلوك التعليمي، تعزى للتفاعل بين جنس المعلم وخبرته التعليمية، وكذلك للتفاعل بين جنس المعلم وخبرته التعليمية والمرحلة التعليمية التي يدرس فيها. وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، فقد تم تقديم عدد من التوصيات.

الكلمات الدالة: أشكال التعزيز، درجة تلقي التعزيز، قوة تأثير التعزيز على السلوك التعليمي، معلمو العلوم، طلبة المدارس.

---

* قسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة.

تاريخ تقديم البحث: 2010/2/17. **تاريخ قبول البحث: 2010/8/2.**

The Degree of Reinforcement Received by Science Teachers from their students and Its Effect on Their Teaching Behavior from the Viewpoint of Teachers themselves

Mahmoud Bani Khalaf

Abstract

This study aimed at investigating the forms of reinforcement received by science teachers from their students. Moreover, it aimed to investigate its power on their teaching behavior, and whether or not the variables of teacher gender, his or her teaching experience and the teaching stage affect their teaching behavior. A random sample of 281 science teachers was used. The researcher designed a questionnaire of 38 items. Its validity and reliability were established. Findings showed a moderate level of forms of reinforcement received by science teachers. Its effect on their teaching behavior was moderate, there was a statistically significant differences regarding the interaction between teacher gender and his or her teaching experience, and the interaction between gender, teaching experience and teaching stage together. Finally, some recommendations were introduced to those concerned in the area to further research.

Keywords: Forms of Reinforcement, Received forms of Reinforcement, effects of Reinforcement, Teaching Behavior, Science Teachers, School Students).

مقدمة

يعد المعلم الكفوء أحد أبرز مكونات العملية التعليمية - التعلّمية لأي نظام تربـوي، إذ يبقـى المعلم الكفء، إذا ما تمت زيادة مستوى دافعيته العامل المحرك والحاسم في تقدم تلـك الأنظمـة التربوية وتحقيق أهدافها (عياصرة، 2006)، كما أنه العامل الوسيط الذي يسهم في تنمية طلبتـه تنمية متكاملة وشاملة، من خلال ما يهيأ له من بيئات وظروف ووسائط تعليمية (كوبران، 2001؛ السفاسفة، 2005).

ومعلم العلوم كغيره من المعلمين يؤدي دوراً أساسياً في العملية التعليمية بوجه عـام، وفـي تحقيق أهداف تدريس العلوم بوجه خاص (وزارة التربية والتعليم، 1991)، فهو قيم على تحقيـق أهداف نوعية في مضمونها، ومتخصصة في مجالها، وحيوية في الحاجة المجتمعية إليها؛ لا أقول بأنها أكثر أهمية من غيرها بل إنها أكثر أولوية في العصر الحالي، تلك الأهـداف التـي تتعلـق بالحاجة إلى تأهيل الطالب في مجال العلوم الطبيعية (فيزياء، كيمياء، أحيـاء) تـأهيلاً متكـاملاً وشاملاً، في المجالات الثلاثة: المعرفي، والمهاري، والوجداني (وزارة التربية والتعلـيم، 2005؛ زيتون، 2001)، بما يحقق للطالب المنفعة والفائدة والمتعة في التعلم (بني خلف، 2008).

ففي المجال المعرفي؛ فهو قيم على نشر الثقافة العلمية لدى الطلبة وتنمية الـوعي الـصحي لديهم، إذ يسعى إلى تعريفهم ببعض المشكلات التي يمكن أن تسهم العلوم في حلها، إلـى جانـب إكسابهم المعلومات المناسبة في مجال الظواهر المختلفة والقوانين العلميـة، كمـا يـسعى إلـى اطلاعهم على التجارب والتطبيقات المهمة للعلوم في مجالات الحياة المختلفة ودورها الخلاّق في صنع التقدم وبناء الحضارة الإنسانية.

أما في المجال المهاري؛ فهو قيم على تدريب الطلبة على جمع العينات من البيئة الطبيعيـة، والقيام ببعض الإسعافات الأولية، ورسم الأشكال التوضـيحية، وإجـراء التجـارب المخبريـة، واستعمال الأجهزة والتعامل معها بدقة، إلى جانب إكسابهم مهارات تنظـيم النتـائج وتوضـيح العلاقات وتطبيق القوانين وإجراء البحوث في مجال العلوم.

وفي المجال الوجداني؛ فهو قيم على إكساب الطلبة اتجاهات علمية مناسبة نحو تحري الدقـة في القياس، وإصدار الأحكام على النتائج وتفسير الظواهر، واتجاهـات نحـو تقـدير الأهميـة الاقتصادية والصحية والاجتماعية لبعض المكتشفات العلمية، واتجاهات نحو حماية البيئـة مـن

التلوث والاستنزاف، ووقاية أنفسهم ومجتمعهم من الأمراض والإشعاعات أو المـواد الكيميائيـة الضارة، وتقبل الرأي الآخر والحوار البناء والعمل بروح الفريق.

وتعظيماً لأدوار المعلم وللأهداف القائم على تحقيقها، فقد أولت الأمم والمجتمعات في أنظمتها التربوية العلم والعلماء أهمية كبيرة ومكانة عظيمة، وكرست ذلك في أهداف مناهجها مـن أجـل تقدير أهمية العلم والعلماء وإنجازاتهم العلمية (سورطي، 1997)، وبالرغم من عظم هذه المكانـة وجلال الرسالة للمعلم، إلا أن مكانتهما على الورق وفي بطون الكتب يفوق كثيراً مكانتهمـا فـي جانب الممارسة والمعاملة المباشرة وغير المباشرة مع المعلم (عقل، 2004)، ومع هذا لا يـزال المعلم المخلص لا يدخر جهداً في ترغيب الطلبة ومساعدتهم للتعلم، موظفاً أسـاليب التـدريس الحديثة، ونظريات التعلم، ونظريات علم النفـس التربـوي، وفـي مقـدمتها نظريـة التعزيـز (السفاسفة، 2005).

إن التعزيز في العملية التعليمية ضرورة ملحة، بل إنه ركيزة من أهم الركائز التـي تعتمـد عليها هذه العملية المعقدة، ويخطئ من يظن أن التعزيز يكون دوماً من جانـب المعلـم وحـده؛ فالتعزيز الفعال هو تفاعل ذو اتجاهين (إبراهيم و حسب ا ، 2002)، ويذكر إبراهيم و حسب ا (2002) أن معظم المعلمين يهتمون بكسب احترام الطلبة لهم، بل إنهم يبذلون جهـداً مقـصوداً للحصول عليه بطرق متعددة كما هي حال الطلبة.

ويؤكـد موتت، وبيـيب، ورافلـد، ومدلـوك (Mottet, Beebe, Raffeld & Medlock, 2004) أن المعلم كالطالب يحتاج إلى تعزيز على أعماله وإنجازاته وحسن تصرفاته، وفي الوقت ذاته يستطيع الطالب أن يمنح المعلم بعضاً من هذا التعزيز، كما يؤكد عقل (2004) أن الاستعداد الجيد عند دخول المعلم وتوفر الكتب والمواد الدراسية، وجعل الغرفة الصفية في أحسن أوضاعها من حيث الترتيب والنظافة، فضلاً عن أن تهيئة الطلبة لأنفسهم ومظهرهم اللائق يعد أكبر تعزيز واحترام يمكن أن يقدمه الطالب للمعلم، ويضيف البدري (2005) أن الانتباه والاستماع الذي يبديه الطالب يؤثر في سلوك المعلم، وأن التحدث معه بأسلوب مميز وطريقة لائقة يجعل العلاقة ودية بينهما ويزيد من دافعية المعلم، ويؤكد ناصيف (2002) أن هذه العلاقة الودية بينهما تنعكس على تفاعل الطلبة فيهتمون بالمادة ويحبونها ويحبون المعلم.

ونظرة منصفة في هذا الإطار تبين بوضوح أنه لا ينكر أحد بأن الطلبة بحاجة إلـى جميـع ألوان التعزيز المعنوية والمادية، ولكن بالمقابل يجب أن يحصل المعلمون على تعزيز من جانب الطلبة أنفسهم (Mottet, Martin and Myers, 2004)، ويؤكد فلمـر (Fullmer, 1998) أن هذا التعزيز الذي ينبغي أن يتلقاه المعلمون من طلبتهم هو أمر ضروري ليتجدد فـيهم العطـاء، وليتزايد عندهم الأداء، وليشعروا بالرضا عما يقدمون، وليجدوا صدى طيباً ووقعاً مـؤثراً فـي نفوس من بذل الجهد لأجلهم، ويذكر بارش و بارش (Parish and Parish, 2005) أن المعلـم عندما يجد اعترافاً بالفضل من جانب طلبته، ويلمس ثقتهم به في نفوسهم، فإنه سيبذل كل جهـد مستطاع لتوفير المعلومة الدقيقة والمعرفة المفيدة.

ويمكن القول إن المعلم بات صاحب الأحقية بالتعزيز الحقيقي، ومن حقه أن يحظى بأكبر قدر ممكن من العناية والاهتمام (شحاتة وأبو عميرة، 1994)، وأن ما يستحث المعلم علـى العطـاء المستمر وبذل المزيد من الجهد هو الشعور بأن العمل الذي قدمه استحق التقدير، ويذكر هـارون (2003) أنه ليس من الضروري أن يكون التقدير مادياً وآنياً سواء أكان مباشراً أم غير مباشـر، وتجمع أدبيات مفهوم التعزيز بوجه عام على أن أشكال التعزيز المادية والمعنوية تبقى المحـرك الأساس لكثير من النشاطات التي يقوم بها المعلم (السفاسفة، 2005)، ويؤكد ملحـم (2005) أن أشكال التعزيز المعنوية تبقى من أقوى أنواع التعزيز بالنسبة لأداء المعلمين داخل غرفة الصف.

ويشير جابر (2000) إلى أن المعززات الاجتماعية هي معززات يسهل توفيرها ولا تكلـف كثيراً ويندر استخدامها بإفراط، وهي من أقوى المعززات فيما يبدو، كمـا يظهـر أن التعزيـز الدارج في المدارس بصورة مباشرة وتقليدية هو تعزيز من المعلم للطلبة، والذي يكـون عـادة بصورة مباشرة ومقصودة، على اعتبار أن الطالب محور العملية التعليمية وهدفها الأول، وعلـى العكس من ذلك، تذكر الزبيدي (2003) أن تعزيز الطلبة للمعلم يكون عادة بصورة غير مباشرة وغير مقصودة، وبصورة تعبر عن اتجاهات حقيقية لديهم عن أسلوب المعلم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

أشار سورطي (1997) إلى أن المعلم في الوطن العربي، وبالرغم من أنه يقوم بدور أسـاس في العمل التربوي، إلا أنه لا ينال ما يستحق من اهتمام وعناية؛ فالمعلم العربي لا يواجه مـشكلة التقدير المادي فحسب، بل يواجه كذلك مشكلة أشد وطأة وهي ضعف التقدير المعنوي، ممـا أدى

إلى ضعف دافعية المعلم للتعليم بسبب نقص الحوافز المعنوية واستهانة فئة من الطلبة بالمعلم والتعليم وحتى العِلم، الأمر الذي أضعف إخلاص المعلم لهذا المجتمع الذي لا يهبه التقدير والاحترام الملائمين.

وأشار اللميع (2004) إلى أن المعلمين لا يحصلون دائماً على الاحترام أو الاعتراف أو التقدير أو الثناء الذي يستحقونه عن الجهود الكبيرة المبذولة في تعليم الطلبة، وذكر وطفه (2003) أنهم يشكون كذلك ضعف تعزيزهم من جانب مؤسساتهم، فضلاً عن فئات أخرى في المجتمع، مما دفعهم إلى الشعور بأن جهدهم يضيع سدى، وأنهم يبذلون كل ما عندهم ولا أحد يقدر أو يستفيد (العامري، 2004؛ كريم، ومصطفى، والنابه، والشهيل، 1992)، ويؤكد سلامه (1995) أن من الصعوبات التي تواجه المعلمين بالمرتبة الأولى في الأردن عدم توافر الحوافز والمعززات المرجوة، ويؤكد بلير (Blair, 2000) أن المعلمين بوجه عام لا يطالبون إلا بمعاملتهم كمثل ما هم يعاملون طلبتهم على الأقل، فهم يرون إن التعزيز بالنسبة لهم هو ذو أثر نفسي ومعنوي أكبر من كونه مادياً وإشباع رغبة وتحقيق حاجة، وتلبية مطلب.

وفي ضوء الحالة الواقعية القائمة لوضع المعلم المتمثلة بتدني مستوى الرضا الوظيفي، والجدل الدائر حول مكانته الاجتماعية من حيث تدني مستوى التقدير، وبالنظر إلى طبيعة المعاملة التي يتلقاها في البيئة التربوية، وبخاصة العلاقة الحياتية المدرسية مع الطلبة، فقد ظهرت صور وأشكال من تذمر المعلمين واحتجاجاتهم على سوء المعاملة التي يتلقونها من بعض طلبتهم، وقد شكلّت هذه الحالة تحدياً لمسار معلمي العلوم الوظيفي واستقرارهم، ترجمت على شكل اتخاذ قرارات غير سليمة؛ مثل عدم المشاركة في الأنشطة المدرسية، والمسابقات والمنافسات المحلية والدولية، وفي مجالات البحث والإنتاج الفكرية، وفي نظرتهم السوداوية إلى العملية التعليمية وإلى الطلبة على حد سواء إلى أن وصل الأمر إلى التفكير جدياً بترك التدريس (Addi-Raccah, 2005)، مما أوجد مشكلة تعليمية حادة، وهي نقص الكوادر العلمية في وزارة التربية والتعليم، كما أن هذه الحالة أصبحت تشكل ظاهرة في تنامٍ مستمر (جريدة الرأي، 2008/6/30).

وأملاً في إبراز دور الطلبة في تعزيز أداء معلميهم في غرفة الصف، وبما اتضح من خلال الخبرة والتجربة التعليمية كمعلم ومشرف تربوي لمبحث العلوم في وزارة التربية والتعليم، تم

ملاحظة وجود مواقف تعزيزية من جانب الطلبة نحو معلميهم، وقد كانت هذه المواقف تثير انتباههم وتترك أثراً طيباً في نفوسهم وتنعكس إيجاباً على أدائهم. وعليه، فقد تحددت مشكلة الدراسة في الكشف عن درجة تلقي معلمي العلوم لأشكال التعزيز من طلبتهم وقوة تأثيرها في سلوكهم التعليمي في مدارس مناطق الكرك التعليمية من وجهة نظر معلمي العلوم أنفسهم.

وفي ضوء عرض مشكلة الدراسة، فإن أسئلة الدراسة تتحدد في الأسئلة الأربعة الآتية:

- ما درجة تلقي معلمي العلوم لأشكال التعزيز من طلبتهم في مدارس مناطق الكرك التعليمية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم ؟
- ما قوة تأثير أشكال التعزيز التي يتلقاها معلمو العلوم من طلبتهم في مدارس مناطق الكرك التعليمية على سلوكهم التعليمي من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقدير المعلمين لقوة تأثير أشكال التعزيز التي يتلقونها على سلوكهم التعليمي يعزى إلى متغيرات: جنس المعلم، وخبرته التعليمية، والمرحلة التعليمية، والتفاعل بينها ؟
- ما طبيعة العلاقة بين درجة تلقي معلمي العلوم لأشكال التعزيز وتقديرهم لقوة تأثيرها على سلوكهم التعليمي؟

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة من قدرتها على تسليط الضوء على طبيعة العلاقة التبادلية بين المعلم والطلبة فيما يتعلق بمصدر التعزيز، فعندما يكون التعزيز موجهاً من المعلم نحو الطلبة فإنه يؤدي إلى تحسين أداء الطلبة، وتطوير قدراتهم العقلية، وإقبالهم على التعلم وتفاعلهم الايجابي في دروس العلوم، وبالمقابل فإن التعزيز عندما يكون موجهاً من الطلبة نحو معلميهم، فإنه يسهم في زيادة مستوى أدائهم ومستوى دافعيتهم نحو العمل الجاد والمريح.

كما تبرز أهمية الدراسة في توجيه الأنظار إلى معلم العلوم وحاجته إلى التعزيز والثناء والشكر على أدائه توظيفاً لأهداف المناهج المدرسية (وزارة التربية والتعليم،1991)، خاصة بعد أن تركز الاهتمام على طرق إعداده وتأهيله وتدريبه من جهة وعلى أساليب تدريسه وتخطيطه وتنفيذه للمقررات المدرسية من جهة أخرى، دون الالتفات كثيراً إلى الجانب النفسي للمعلم وما ينطوي عليه

من مشاعر وأحاسيس، ولأثرها في سلوكه التعليمي وعلى العملية التعلمية - التعليمية بكل أبعادها ومكوناتها (Sutton & Wheatley, 2003).

وتأتي نتائج هذه الدراسة لسد فجوة في الأدب التربوي بوجه عام وفي الأدب الأردني بوجه خاص حول موضوع التعزيز، كون مفهوم التعزيز لا يقتصر على جانب الطلبة وحدهم؛ بل هو مفهوم يتصف بالشمولية والتبادلية داخل المؤسسة التعليمية، خاصة أن معظم الدراسات التي تناولت موضوع التعزيز ركزت على اتجاه واحد، وهو التعزيز الموجه للطالب من قبل المعلم.

وأخيراً تأتي أهمية هذه الدراسة من قدرتها على لفت نظر الباحثين والمهتمين لإجراء دراسات وبحوث تربوية تتعلق بمعلمي العلوم وكل ما من شأنه تعزيز أدائهم، وزيادة مستوى تشبثهم بمهنة التعليم والإخلاص في تطويرها وتجويدها والدفاع عنها والتحمس لها.

التعريفات الإجرائية

أشكال التعزيز: ويقصد بها في هذه الدراسة مجموع صور أو أشكال السلوكات والممارسات التعليمية وغير التعليمية التي يظهرها الطلبة ويشعر معلمو العلوم من خلالها بالتعزيز، وقد تم رصدها وحصرها من خلال سؤال مفتوح تم طرحه على عينة استطلاعية من معلمي العلوم لمعرفة أشكال التعزيز التي يتلقونها من طلبتهم وتشكل في الوقت ذاته تعزيزاً لأدائهم التعليمي.

درجة تلقي التعزيز: ويقصد بها في هذه الدراسة مقدار التعزيز الذي يتلقاه معلمو العلوم من طلبتهم، وقد قيست إجرائياً بالدرجة التي يحددها معلمو العلوم على تدريج ثلاثي استخدم في هذه الدراسة وهو: بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة.

قوة تأثير التعزيز: ويقصد بها في هذه الدراسة شدة تأثير أشكال التعزيز التي يتلقاها معلمو العلوم من طلبتهم على سلوكهم التعليمي، وقد قيست إجرائياً بالدرجة التي يحددها معلمو العلوم على تدريج ثلاثي استخدم في هذه الدراسة وهو: بدرجة قوية، بدرجة متوسطة، بدرجة ضعيفة.

السلوك التعليمي لمعلمي العلوم: ويقصد به في هذه الدراسة جميع ممارسات معلمي العلوم الصفية وغير الصفية بهدف تحقيق أهداف تعليم العلوم في المجالات المعرفية والمهارية والوجدانية والقيمية، مثل: التخطيط لدروس العلوم وتنفيذها، وتقويم تعلم الطلبة، وأساليبهم التدريسية الحديثة، وتقديم الأنشطة الإثرائية، وإجراء التجارب العلمية، وتكوين العلاقات

الاجتماعية الايجابية مع الطلبة، والمشاركة الفعالة في الأنشطة المدرسية، والقدرة علـى تنظـيم وإدارة وقت الحصة بمتعة.

حدود الدراسة ومحدداتها: يتوقف تعميم نتائج هذه الدراسة جزئياً على اسـتجابات معلمـي العلوم في مدراس منـاطق الكـرك التعليميـة فـي المـرحلتين الأساسـية والثانويـة للعـام الدراسي2010/2009 ، وعلى الخصائص السيكومترية للاستبانة التي صممها الباحث من حيـث الصدق والثبات.

الدراسات السابقة

يكشف الأدب النظري في هذا الإطار عن العديد من البحوث والدراسات التي أجريت، كما كتب الكثير من المقالات التربوية التي تناولت أهمية التعزيز، وأثره في العملية التعليمية-التعلمية، وعلى المعلم والطالب على حد سواء، وفيما يلي عرض لأهم الدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بالموضوع.

ففي دراسة ريتشاردز (Richards, 2005) حول سلوكيات مديري المدارس التـي تـشجع المعلمين على البقاء في مهنة التعليم، فقد هدفت الدراسة إلى مقارنة تصورات المعلمين لسلوكيات المديرين الأكثر قيمة والأكثر أهمية وأثراً على السلوك التعليمي لدى عينة من المعلمين من ذوي الخبرات التعليمية القصيرة (5 سنوات فأقل) والخبرات المتوسطة (6 -10 سنوات) والخبـرات الطويلة (11 سنة فما فوق)، بهدف تكوين تصور عميق وتقديم مقترحات للمديرين الذين يرغبون في تقوية علاقاتهم وقبولهم لدى مجموعة المعلمين في مدارسهم، وقد شملت عينة الدراسة (100) معلمٍ و (100) مدير في ولاية جنوب كاليفورنيا، وتم جمع البيانات من خلال اسـتبانة وإجـراء مقابلات مع أفراد العينة، وقد بينت الدراسة أن مهنة التعليم مجهدة وذات خيار صعب، وبينت أن بعض الدراسات ربطت ما بين الرضا والقناعة الوظيفية للمعلم وحاجات المستويين الثالث والرابع عند ماسلو وهما: أهمية الحب والعاطفة والاحترام، والإدراك والتقدير، كما أظهـرت النتـائج أن حاجات المعلمين تختلف باختلاف الوقت وازدياد الخبرة التعليمية، وأن أحد أهم احتياجات المعلـم في بداية عمله الوظيفي هو الدعم العاطفي والشعور بالأمان، إذ يحتاج المعلمون المبتدئون لمعرفة مدى تطورهم، كما أنهم بحاجة إلى التحفيز والتشجيع للوصول إلى أعلى المعايير الأدائيـة، فـي حين أن أهم حاجة للمعلمين من ذوي الخبرة المتوسطة كانـت احتـرامهم كمعلمـين مـاهرين

ومحترفين، وأن حاجتهم للمدح ليست مهمة كحاجتهم للدعم في انضباط الطلبة وقضايا الأهل، كما أظهرت الدراسة أن أهم حاجات المعلمين من ذوي الخبرة الطويلة هي احترام معرفتهم وخبراتهم، وأن المدح غير مهم نسبياً لهم.

وفي دراسة موتت، وبيب، و رافلد، و مدلوك (Mottet, Beebe, Raffeld & Medlock, 2004) التي هدفت إلى استقصاء تأثير ردود أفعال الطلبة اللفظية وغير اللفظية علـى فاعليـة المعلم وقناعته الوظيفية، والتي شملت عينتها (112) مدرساً من مختلف الرتب الأكاديميـة فـي جامعة غرب فرجينيا في أمريكا، جرى تصوير فيديو أربع مرات منفصلة لكل منهم لمدة عـشر دقائق مع طلبتهم، وقد أظهرت النتائج أن أكثر من (26 %) من التباين الكلي في فاعلية المعلمين، وأن أكثر من (53 %) من التباين الكلي في الرضا الوظيفي يعزى إلى سـلوك الطلبـة اللفظـي وغير اللفظي، كما بينت أن المعلمين مثل الطلبة يحتاجون لتلبية أمور في أنفسهم وإشباعها مـن خلال الطلبة، وأن الطلبة إذا قللوا من الاتصال غير اللفظي فإن ذلك ينعكس سلبياً علـى فعاليـة المدرس، كما أظهرت أن علاقة الطالب بالمعلم كانت إحدى المؤشرات التنبؤية لقناعة المعلمـين الوظيفية في المرحلتين الأساسية والثانوية، وأكدت الدراسة على أن الطلبة مـسؤولون بـصورة جزئية عن مواجهة الاحتياجات المرتبطة بمعلميهم، وبينت أن الاتصال غير اللفظي يمتلك تـأثيراً قوياً على فعالية المعلم وقناعته الوظيفية بدرجة تفوق التواصل اللفظي، كما أشارت الدراسة إلـى أن أغلبية المعلمين لا يتعرضون لحوافز خارجية تؤثر في عملية تعليمهم، لذلك تميل هذه الأغلبية لإنشاء نوع من الحوافز لنفسها من خلال علاقات مع الطلبة، وترى أن على الطلبـة أن يـدركوا بأنهم مسؤولون جزئياً عن ميزة التعليم التي يتلقونها من معلميهم.

وفي دراسة سوتون وويتلي (Sutton & Wheatley, 2003) التي أجريت في ولاية أوهايو الأمريكية حول الحس الانفعالي للمعلمين، فقد اعتمدت المنهج التحليلي للأدب التربـوي المتعلـق بالجوانب الانفعالية والعاطفية من حياة المعلمين، بهدف تحديد العوامل التي تؤثر فـي سـلوكهم التعليمي، وتحديد مجالات للبحث في المستقبل تتعلق بالمعلمين وأحاسيسهم ومشاعرهم، أشـارت الباحثتان إلى أنه من المستغرب ندرة الدراسات الحديثة التي تبحـث فـي موضـوع الإحـساس الانفعالي في حياة المعلمين، وأن القليل من هذه الدراسات والبحوث قد ركزت على موضـوعات تتعلق بالاعتقادات أو الفكر والمعرفة لدى المعلمين، كما ركز بعض منها على اتجاهات المعلمين نحو التعليم، وفي هوية المعلمين والخصائص المميزة لديهم، حتى أنه نادراً مـا تعرضـت هـذه

الدراسات لمشاعر وأحاسيس المعلمين الانفعالية وعلاقتها بالتعليم، وأكدت الباحثتان على أن المعلمين الذين يعملون في بيئة تعليمية ذات إدارة غير فاعلة، مع وجود طلبة غير جادين ومزعجين، فضلاً عن عدم تعاون من أولياء الأمور، تكون دافعيتهم الذاتية نحو التعليم أقل من غيرهم تبعاً لمشاعرهم التي تم تعزيزها سلبياً من جانب الإدارة والطلبة وأولياء الأمور، كما حددت أربعة مجالات للبحث في المستقبل شملت: الإدارة الصفية والانضباط المدرسي، وتبني وتنفيذ استراتيجيات تعليمية، والتعلم من أجل التعليم، ودافعية المعلم.

وفي دراسة مرتلر (Mertler, 2000) التي أجريت في ولاية أوهايو الأمريكية بهدف تطوير نظام بديل للحوافز على الأداء التدريسي للمعلمين، تكونت عينة الدراسة من (128) معلماً في المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية، وقد استخدمت استبانة تضمنت عشرة أنواع من الحوافز والمعززات، وطلب منهم تحديد قدرة كل من هذه المعززات على إثارة دافعيتهم وتطوير مستوى سلوكهم التعليمي وهذه المعززات هي: الحصول على جائزة مالية لمرة واحدة، و اختيار المعلم كمعلم أول على مستوى المقاطعة، وتلقي الدعم المالي على انضمامه لدورات وورش عمل تعليمية، وتلقي الشكر من الطلبة لمساعدته وخدماته لهم لفهم المفاهيم العلمية الصعبة، والمشاركة في برامج إعداد وتطوير المعلمين، والحصول على التقاعد المبكر، والحصول على عقد عمل مناسب بعد التقاعد، ووضع اسم المعلم على لوحة الشرف من قبل الطلبة، والتصريح له بزيادة ميزانية المواد والأدوات العلمية التي يستخدمها في التعليم، وقد بينت الدراسة أن المشكلة الدقيقة التي تواجه مهنة التعليم هي قلة الحوافز التي تساعد في الحفاظ على التعليم الجيد والحفاظ على المعلمين الموهوبين، كما بينت أن المعلمين لا يتركون عملهم بسبب نقص الحوافز الداخلية، وإنما بسبب قلة وعدم كفاءة الحوافز الخارجية، وأظهرت أن التعامل بين الطلبة والمعلمين ينتج عنه نوع من أنواع الحوافز الداخلية في غرفة الصف، الأمر الذي يساعد على تطوير أداء المعلمين الأكاديمي، كما أظهرت أن تقدير الطلبة للمعلمين بسبب مساعدتهم ودعمهم وتشجيعهم يشكل تعزيزاً وحافزاً للمعلمين على العمل، وأكّدت النتائج أن حافز الطلبة هو أحد أبرز وأهم العوامل في تعزيز المعلم، حيث احتل المرتبة الثانية من بين العوامل والمتغيرات العشرة المستخدمة في الدراسة.

وفي ضوء العرض السابق للدراسات ذات الصلة؛ فإنه يمكن استخلاص الآتي:

أ- ركزت بعض الدراسات على دور مديري المدارس في تشجيع المعلمين وحفزهم على العمل من خلال توفير الدعم والمديح (Richards, 2005).

ب- تناول دور الطلبة في زيادة دافعية المعلم وتحفيزه على الأداء وذلك من خلال التفاعل اللفظي وغير اللفظي (Mottet, Beebe, Raffeld, Medlock, 2004).

ج- الربط بين الرضا الوظيفي وعلاقته بنظام الحوافز والرواتب (Mertler, 2000).

د- مشاعر وأحاسيس المعلمين الانفعالية وعلاقتها بالتعليم (Sutton & Wheatley, 2003).

هـ- لم تتطرق الدراسات والبحوث السابقة إلى درجة تلقي معلمي العلوم لأشكال التعزيز وقوة تأثيرها على السلوك التعليمي، ولم تبحث في العلاقة العلية بينها، كما لم تدرس المتغيرات المباشرة وعلاقتها بقوة تأثير أشكال التعزيز على السلوك التعليمي.

أما ما يميز هذه الدراسة الآتي:

أ- تركز على قياس درجة التطبيق والممارسة الفعلية للتعزيز من جانب طلبة المدارس نحو معلميهم، وتناول موضوع التعزيز من حيث المصدر (الطلبة)، والاتجاه (نحو المعلم).

ب- تركز على أبرز المتغيرات التي تخص معلم العلوم مثل: جنس المعلم، وخبرته التعليمية، والمرحلة التعليمية التي يدرس فيها و ما إذا كان أثر تعزيز الطلبة يختلف باختلاف هذه المتغيرات.

ج- تعد هذه الدراسة من الدراسات الأولى على المستوى المحلي في حدود علم الباحث واطلاّعه، ويأمل أن تكون متبوعةً بدراسات أخرى للوصول إلى سلوك المعلم الذي يحظى بالتعزيز المناسب من طلبته.

الطريقة والإجراءات

المجتمع والعينة

تكون مجتمع الدراسة من معلمي العلوم الذين يدرسون في مدارس مناطق الكرك التعليمية للعام الدراسي 2010/2009، وقد بلغ عددهم (539) معلماً ومعلمةً، وقد شملت

عينة الدراسة (281) معلماً ومعلمةً في هذه المدارس، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، والجدول (1) يوضح توزيع أفراد عينة المعلمين وفقاً للمتغيرات المستقلة: جنس المعلم، وخبرته التعليمية، والمرحلة التعليمية.

الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة

وفقاً لجنس المعلم، وخبرته التعليمية، والمرحلة التعليمية

الخبرة التعليمية	جنس المعلم				المجموع
	ذكور		إناث		
	مرحلة أساسية	مرحلة ثانوية	مرحلة أساسية	مرحلة ثانوية	
قليلة	19	22	26	22	89
متوسطة	20	22	23	20	85
طويلة	23	23	41	20	107
المجموع	62	67	90	62	281

أداة الدراسة

أعد الباحث استبانة مكونة من (45) فقرة بصورتها الأولية، تمثل أشكال التعزيز التي يتلقاها معلمو العلوم من طلبتهم، وذلك من خلال طرح سؤال استطلاعي على عينة استطلاعية مكونة من (42) معلماً ومعلمةً للعلوم، يطلب منهم ذكر أشكال الممارسات التي يمكن أن يقوم بها الطلبة، ويعدونها تشكل تعزيزاً لهم، وبعد الاستئناس برأي لجنة محكمي الأداة، تم وضع استجابات أفراد العينة الاستطلاعية في مجال واحد هو مجال التعزيز المعنوي، كما تم حذف أشكال التعزيز التي لم يجمع عليها أفراد العينة الاستطلاعية وبلغ عددها (7)، وبهذا تضمنت الاستبانة جميع أشكال التعزيز التي أجمع عليها معلمو العلوم في العينة الاستطلاعية، وبلغ عددها (38) شكلاً من التعزيز.

صدق الأداة

للتأكد من صدق الاستبانة تم عرضها على مجموعة من المحكمين مكونة من (12) عـضواً من أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة، من المختصين في تدريس العلوم، والقياس والتقـويم، وعلم النفس التربوي بهدف تحديد مدى صلاحية فقرات الأداة، وقـدرتها علـى إبـراز أشـكال التعزيز، ووضوحها، وتمثيلها الغرض الذي بنيت من أجله، وقد تم الأخـذ بالملاحظـات التـي تركزت على الصياغات اللغوية واستبدال بعض الكلمات بغيرها لتكـون أكثـر وضـوحاً وأدق معنى، ومن الأمثلة على التغييرات التي اقترحها المحكمون الآتي: "الدفاع عن شـخص المعلـم ومكانته العلمية داخل المدرسة وخارجها" لتصبح " الدفاع عن شخص المعلم ومكانتـه العلميـة" ومثل "تقديم الشكر من خلال الإذاعة المدرسية" لتصبح "تلقي الشكر من خلال الإذاعة المدرسية" ومثل "زيارة المعلم في حالة مرضه وتفقده أثناء غيابه عن المدرسة" لتصبح "تفقد المعلم في حالة غيابه وفي حالة مرضه" ومثل "تقليد المعلم في لغته وسلوكياته العلمية باستخدام بعض مفرداتـه وحركاته" لتصبح "إتباع المعلم في لغته وسلوكياته العلمية"، وقد كانت درجة اتفاقهم على بنود هذه الأداة من حيث المضمون والشمولية عالية جداً بحيث لم يختلف اثنان على حذف أو إبقاء أي من بنود الأداة، بينما كان الاختلاف يتركز على الصياغات اللغوية، وطول الجمل أو قصرها، وكان هذا الاختلاف بسيطاً، وبهذا تكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (38) فقرة ضمن مجال واحد هو مجال التعزيز المعنوي، مثّلت أبرز أشكال التعزيز التي يتلقاها معلمو العلوم فـي مـدارس مناطق الكرك التعليمية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، وبذلك أصـبحت الأداة فـي صـورتها النهائية وصالحة للتطبيق على أفراد عينة الدراسة.

ثبات الأداة

تم حساب ثبات الأداة باستخدام معامل الثبات (كرونباخ الفا) لدرجة تلقـي معلمـي العلـوم لأشكال التعزيز، وقد بلغ (0.91)، في حين بلغ معامل الثبات لقوة تأثيرها على السلوك التعليمي لمعلمي العلوم (0.92)، مما يعني أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات عالية لأغراض تطبيقها، وقـد كان الهدف من هذا الإجراء هو الاطمئنان على مقدار الاتساق الداخلي للأداة، وتتراوح العلامـة عليها بين (38- 114).

إجراءات تطبيق الدراسة



اتبع الباحث في تطبيق هذه الدراسة الخطوات الآتية:

1- تحديد مجتمع الدراسة وعينتها.

2- تصميم أداة الدراسة وفق إجراءات البحث العلمي المعتمدة لمعايير الصدق والثبات.

3- توزيع أداة الدراسة بصورتها النهائية على معلمي العلوم، وطلب منهم تحديد درجة تلقيهم لأشكال التعزيز المدرجة في الأداة، وفق تدريج ثلاثي: بدرجة كبيرة وتعطى العلامة (3)، وبدرجة متوسطة وتعطى العلامة (2)، وبدرجة قليلة وتعطى العلامة (1)، وكذلك درجة تأثيرها على سلوكهم التعليمي وفق تدريج ثلاثي: بدرجة قوية وتعطى العلامة (3)، وبدرجة متوسطة وتعطى العلامة (2)، وبدرجة ضعيفة وتعطى العلامة (1)، وقد قيست درجة التلقي وقوة التأثير إجرائياً من خلال الدرجة التي يحددها معلمو العلوم للفقرة، وتراوحت الدرجة عليها ما بين (1-3).

4- أشرف الباحث على إدارة تنفيذ الدراسة من حيث تثبيت المعلومات الخاصة بالمتغيرات، وتسليم الاستبانات وتسلمها بعد شرح أهداف الدراسة للمعلمين المستجيبين، وكيفية الاستجابة عن فقرات الاستبانة.

5- تفريغ استجابات معلمي العلوم في نماذج خاصة، وتحليلها إحصائياً باستخدام حزمة البرامج الإحصائية (SPSS).

التصميم والمعالجة الإحصائية

اتبعت هذه الدراسة منهج البحث الوصفي، حيث اشتملت الدراسة على المتغيرات المستقلة الآتية: جنس المعلم، وخبرته التعليمية، والمرحلة التعليمية التي يدرس فيها، أما المتغيرات التابعة فتشمل شكل التعزيز الذي يتلقاه معلم العلوم من طلبته، وقوة تأثير شكل التعزيز على السلوك التعليمي لمعلم العلوم.

وفيما يتعلق بمعالجة البيانات إحصائياً، فقد تم استخدام ما يأتي:

1- استُخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لكل فقـرة، للإجابـة عـن السؤال الأول المتعلق بدرجة تلقي معلمي العلوم لأشكال التعزيز من طلبتهم.

2- حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لكل فقرة، للإجابة عن الـسؤال الثاني المتعلق بقوة تأثير أشكال التعزيز التي يتلقاها معلمو العلوم على سلوكهم التعليمي.

3- استُخدام اختبار تحليل التباين الثلاثي (Three way ANOVA) للإجابة عن السؤال الثالث المتعلق بمتغيرات الدراسة والتفاعل بينها وهي: جنس المعلم (ذكر، أنثى)، والخبرة التعليمية (خبرة قصيرة: 5 سنوات فأقل، خبرة متوسطة: 6-10 سنوات، خبرة طويلة: 11 سنة فأكثر)، والمرحلة التعليمية (مرحلة أساسية، مرحلة ثانوية).

4- حسب معامل ارتباط بيرسون لتوضيح طبيعة العلاقة بين درجة تلقي معلمي العلوم لأشكال التعزيز وقوة تأثيرها على سلوكهم التعليمي، ولأغراض تفسير وتحليل درجة تلقي معلمي العلوم لأشكال التعزيز وقوة تأثيرها على سلوكهم التعليمي، فقد تم تقسيم المدى المتوقع اعتبارياً إلى ثلاث فئات كما في الجدول (2)، وذلك بعد الاستئناس برأي عدد من الإحصائيين، إن الأساس العلمي المنطقي وراء تحديد حدود القطع بهذه الكيفية هو محاولة جعل الفئات متساوية في الطول، بناء على قيمة المدى الذي يمكن أن تنتشر فيه الاستجابات المختلفة (1-3)، حيث أن قيمة المدى تساوي (2)، أما طول الفئة فيساوي (0.66)، وعليه جعلت أطوال الفئات متساوية وحددت عليها حدود القطع، والجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول (2) تصنيف استجابات المعلمين لتلقي أشكال التعزيز

وقوة تأثيرها على سلوكهم التعليمي حسب متوسطات فقرات الإستبانة

درجة تلقي التعزيز	فئة المتوسطات الحسابية للفقرات	قوة تأثير التعزيز
كبيرة	3-2.34	قوية
متوسطة	2.33 -1.67	متوسطة
قليلة	1.66-1	ضعيفة

النتائج ومناقشتها

فيما يأتي عرض لأهم النتائج التي خلص إليها الباحث، ومناقشتها تبعاً لما ورد في الأدب التربوي، والدراسات السابقة ذات الصلة:

السؤال الأول ونصه: ما درجة تلقي معلمي العلوم لأشكال التعزيز من طلبتهم في مدارس مناطق الكرك التعليمية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم ؟

للإجابة عن هذا السؤال استُخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب لدرجة تلقي مضمون كل فقرة من فقرات الأداة، ورتبت تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية، والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب لدرجة تلقي معلمي العلوم لأشكال التعزيز من طلبتهم مرتبة تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية

رقم الفقرة في الأداة	أشكال التعزيز	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة حسب المتوسط	تصنيف الفقرة
2	استمرارية التحضير المسبق للمادة العلمية.	2.54	0.63	1	كبيرة
9	المحافظة على النظافة الشخصية والصفية.	2.50	0.64	2	كبيرة
26	المواظبة على حضور حصص العلوم.	2.47	0.64	3	كبيرة
1	إتباع المعلم في لغته وسلوكياته العلمية.	2.43	0.58	4	كبيرة
16	انتقاء الألفاظ الحسنة أثناء الحديث مع المعلم.	2.42	0.60	5	كبيرة
6	حل الخلافات والمنازعات قبل الدرس.	2.40	0.68	6	كبيرة
21	استمرارية تنفيذ المهام التعليمية المطلوبة.	2.38	0.78	7	كبيرة
29	استقبال المعلم بالوقوف وبعبارات الترحيب.	2.38	0.69	8	كبيرة

رقم الفقرة في الأداة	أشكال التعزيز	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة حسب المتوسط	تصنيف الفقرة
19	تحسن مستوى الطلبة وتحصيلهم العلمي.	2.38	0.64	9	كبيرة
8	شيوع روح المنافسة الشريفة بين الطلبة.	2.36	0.70	10	كبيرة
4	مشاركة المعلم المناوب في حفظ النظام.	2.36	0.74	11	كبيرة
25	إحضار وسائل ونماذج تعليمية تخص العلوم.	2.32	0.80	12	متوسطة
30	إشعار المعلم بقدراته الشخصية والعلمية.	2.30	0.74	13	متوسطة
36	مساعدة المعلم بإدارة الأنشطة وتنفيذها.	2.30	0.73	14	متوسطة
34	الدقة العلمية والسرعة في الأداء للنشاطات.	2.28	0.83	15	متوسطة
22	إقبال الطلبة للجلوس في المقاعد الأمامية.	2.28	0.78	16	متوسطة
31	الإلحاح على مشاركتهم الرحلات المدرسية برفقته.	2.28	0.72	17	متوسطة
15	الإشادة بأداء المعلم أمام المسؤول التربوي.	2.27	0.66	18	متوسطة
12	المحافظة على أناقة وترتيب الكتب والدفاتر.	2.27	0.70	19	متوسطة
33	الطلب من المعلم قضاء وقت أطول معهم.	2.27	0.81	20	متوسطة
23	التواصل البصري المستمر.	2.26	0.81	21	متوسطة
11	المبادرة بطرح أسئلة النقاش التي تثير التفكير.	2.25	0.60	22	متوسطة
35	إظهار الحماسة وعدم الملل أثناء الدرس.	2.25	0.79	23	متوسطة

رقم الفقرة في الأداة	أشكال التعزيز	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة حسب المتوسط	تصنيف الفقرة
17	الاعتراف بفضل المعلم نتيجة تفوق معين.	2.25	0.66	24	متوسطة
28	التصريح للمعلم بأنه أكثر قرباً لهم.	2.24	0.75	25	متوسطة
3	تجنب الفوضى والضوضاء بين الحصص.	2.24	0.74	26	متوسطة
10	الدفاع عن شخص المعلم ومكانته العلمية.	2.22	0.72	27	متوسطة
32	قيام الطلبة باحتفالات مدرسية ودعوة المعلم لها.	2.21	0.81	28	متوسطة
5	مساعدة المعلم في تدريس ضعاف الطلبة.	2.20	0.68	29	متوسطة
24	تجهيز الصف بالأمور اللازمة لتنفيذ الدرس.	2.18	0.80	30	متوسطة
7	تقبل المطالعة العلمية بتوجيه من المعلم.	2.16	0.69	31	متوسطة
14	تفقّد المعلم في حالة غيابه وفي حالة مرضه.	2.12	0.76	32	متوسطة
27	التزاحم على اللجان تحت إشراف المعلم.	2.11	0.79	33	متوسطة
18	تلقي الشكر من خلال الإذاعة المدرسية.	2.03	0.78	34	متوسطة
20	شكر المعلم عند الانتهاء من الدرس.	2.00	0.79	35	متوسطة
37	الرجوع إلى مصادر غير الكتاب المدرسي.	1.97	0.86	36	متوسطة
13	الطلب لمناقشة مادة علمية خارج المقرر.	1.90	0.72	37	متوسطة
38	إحضار الزهور إلى غرفة الصف لتجميلها.	1.80	0.86	38	متوسطة
المتوسط العام للأداة		2.25	0.35	متوسطة	

يلاحظ من بيانات الجدول (3) أن درجة تلقي معلمي العلوم لأشكال التعزيـز المختلفـة مـن طلبتهم بوجه عام هي درجة متوسطة وذلك على مستوى الأداة ككل، وفقاً للتصنيف المتبـع فـي هذه الدراسة، وهذا يعني ميدانياً أن سلوكات الطلبة المدرجة في الأداة غيـر شـائعة الممارسـة والتداول بين الطلبة، مما يعني وجود قصور حقيقي في سلوك الطلبـة المعـزز لأداء معلمـيهم، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Mottet, Beebe, Raffeld & Medlock, 2004)، التي أشارت بوضوح إلى أن الطلبة مسؤولون جزئياً عن خدمة التعلـيم المقدمـة لهـم، وأن الطلبـة يمتلكون من الطرق والوسائل التي يستطيعون من خلالها تعزيز معلميهم، لكنها لم تكن كافية ولم تكن ظاهرة بدرجة كبيرة من الطلبة في هذه الدراسة.

وقد يعزى السبب في ذلك إلى سلوك معلمي العلوم أنفسهم تجاه طلبتهم، وممارساتهم التعليمية التي كرست لدى الطلبة الاعتقاد بأن واجبهم ينحصر فقط في الحضور إلـى المدرسـة، وتلقـي المعرفة من معلميهم، والإجابة عن أسئلة الاختبارات المقدمة لهم، فضلاً عن طبيعـة تعزيـزهم لطلبتهم من حيث النوع والكم والأثر؛ فالتعزيز تفاعل ذو اتجاهين بين المعلم والطلبة، ويتفق هذا التفسير مع ما أورده إبراهيم وحسب ا (2002) حول مفهوم التعزيز بأنـه مفهـوم تبـادلي ذو اتجاهين من التأثر والتأثير.

ومن جهة أخرى فإن حصول معلمي العلوم على درجة متوسطة من التعزيز يمكن أن يعـزى إلى طبيعة التنشئة والثقافة السائدة على مستوى المدرسة والأسرة؛ فالأسرة لها دور مهم وكبير في تربية أبنائها على احترام المعلم وتقديره والتفاعل معه ايجابياً بروح مـن المـودة والمـسؤولية باعتبار مكانة المعلم في المدرسة تعادل مكانة الأب في البيت، كما أن للمدرسة دوراً مهماً أيـضاً في رفع شأن المعلم في نظر الطلبة من خلال توسيع قاعدة المعرفة والوعي لديهم بـأن علـيهم جزءاً من المسؤولية تجاه معلميهم، وعلى المدرسة أيضاً تكريس هذه المسؤولية لديهم في القـول والفعل والممارسة بإتباعها برامج توجيه وتوعية وإرشاد للطلبة في هذا المجال، ولكن وكما يبدو فإن الأسرة مقصرة في دورها كما هي حال المدارس نفسها تجاه معلميها مما قد يفسر إلـى حـد بعيد هذا الحد المتواضع من التعزيز الذي يتلقاه المعلم من طلبته.

كما يلاحظ من بيانات الجدول (3) وجود (11) فقرة، وتشكل حوالي (25 %) من مجمـوع فقرات الأداة، عكست درجة كبيرة من التعزيز الذي يتلقاه معلمو العلوم من طلبتهم، وقد يعـزى

السبب في ذلك إلى كون مضمون هذه الفقرات يقع في إطار الاستجابة للتعليمات الرسمية وقواعد السلوك والانضباط المدرسي والالتزام بالصورة التقليدية للمدرسة والتي يجري تأكيدها من خلال إعلام الإذاعة المدرسية والمناوب والمرشد، فضلاً عن دور أولياء الأمور في توجيه أبنائهم وبناتهم نحو الطاعة وتجنب دعوتهم لحل مشكلاتهم المدرسية، وعليه، فإن التزام الطلبة بمضمون هذه الفقرات قد شكّل بحد ذاته معززاً كبيراً لسلوك المعلم التعليمي، أما السبب الآخر فيعزى إلى سلوك معلمي العلوم أنفسهم وممارساتهم التعليمية وأساليب تعزيزهم للطلبة، فضلاً عن توجيهاتهم الحثيثة بهدف زيادة مستوى دافعية الطلبة، وحثهم على التعلم الجاد، ورفع سقف الطموحات لديهم، مما شجع الطلبة على ممارسة مضامين هذه الفقرات وظهورها بدرجة كبيرة – كما عبر عنها معلمو العلوم – دون قصد أو وعي منهم بأن استجابتهم العالية لتعليمات المعلم وقواعد الانضباط المدرسي، والتزامهم الكبير بنصائح وتوجيهات معلميهم وأولياء أمورهم هو ذو أثر تعزيزي كبير عند معلميهم، مما يفسر سبب حصول هذه الممارسات بدرجة كبيرة.

أما بقية الفقرات وعددها (27)، وتشكل حوالي (75 %) من مجموع فقرات الأداة، فقد عكست درجة متوسطة من التعزيز الذي يتلقاه معلمو العلوم من طلبتهم، وقد يعزى السبب إلى السلوكات التراكمية لمعلمي العلوم أنفسهم وأساليبهم التدريسية التي حصرت أداء معظم المهمات التعليمية في غرفة الصف بدور المعلم والقيام بها بدلاً من الطالب، كما أنها لم تبرز للطلبة واجباتهم وأدوارهم الممكنة في العملية التعليمية، ولم ترسخ هذا النهج لديهم، ولم تفسح المجال الكافي أمام الطلبة للممارسة حتى غدا الطلبة يعدونها من واجبات المعلم والمدرسة مثل: تجهيز الصف بالأمور اللازمة لتنفيذ الدرس، وإحضار وسائل ونماذج تعليمية، ومساعدة المعلم في تعليم ضعاف الطلبة، مما أدى إلى تدني مستوى مهارات وقدرات الطلبة العلمية، واتجاهاتهم وقيمهم العلمية ممثلةً بتدني إظهار الدقة العلمية، أو السرعة في الأداء، أو حب المطالعة العلمية، أو مناقشة موضوعات علمية إضافة للمقررات، أو الرجوع إلى مصادر علمية غير الكتب المدرسية.

ويلاحظ من بيانات الجدول (3) أنه لا توجد فقرة واحدة بدرجة قليلة، وقد يعزى السبب إلى أن شكل التعزيز مهما قلّ شأنه فإنه ذو أثر إيجابي في نفس المعلم، وأن المعلم يقدره ويتقبله من الطالب ويعلي من شأنه تثبيتاً لهذا السلوك عند الطالب.

السؤال الثاني ونصه: ما قوة تأثير أشكال التعزيز التي يتلقاها معلمو العلوم من طلبتهم في مدارس مناطق الكرك التعليمية على سلوكهم التعليمي من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب لدرجة قوة تأثير مضمون كل فقرة من فقرات الأداة، ورتبت تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية، والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية ، والترتيب لقوة تأثير أشكال التعزيز على السلوك التعليمي لمعلمي العلوم مرتبة تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية

رقم الفقرة في الأداة	أشكال التعزيز	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة حسب المتوسط	تصنيف الفقرة
2	استمرارية التحضير المسبق للمادة العلمية.	2.41	0.58	1	قوية
26	المواظبة على حضور حصص العلوم.	2.36	0.60	2	قوية
4	مشاركة المعلم المناوب في حفظ النظام.	2.32	0.66	3	متوسطة
21	استمرارية تنفيذ المهام التعليمية المطلوبة.	2.32	0.53	4	متوسطة
10	الدفاع عن شخص المعلم ومكانته العلمية.	2.32	0.65	5	متوسطة
29	استقبال المعلم بالوقوف وبعبارات الترحيب.	2.32	0.67	6	متوسطة
17	الاعتراف بفضل المعلم نتيجة تفوق معين.	2.31	0.70	7	متوسطة
9	المحافظة على النظافة الشخصية والصفية.	2.31	0.68	8	متوسطة
11	المبادرة بطرح أسئلة النقاش التي تثير التفكير.	2.30	0.59	9	متوسطة
19	تحسن مستوى الطلبة وتحصيلهم العلمي.	2.29	0.63	10	متوسطة

رقم الفقرة في الأداة	أشكال التعزيز	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة حسب المتوسط	تصنيف الفقرة
16	انتقاء الألفاظ الحسنة أثناء الحديث مع المعلم.	2.29	0.65	11	متوسطة
31	الإلحاح على مشاركتهم الرحلات المدرسية برفقته.	2.27	0.69	12	متوسطة
12	المحافظة على أناقة وترتيب الكتب والدفاتر.	2.26	0.65	13	متوسطة
30	إشعار المعلم بقدراته الشخصية والعلمية.	2.26	0.69	14	متوسطة
25	إحضار وسائل ونماذج تعليمية تخص العلوم.	2.25	0.66	15	متوسطة
8	شيوع روح المنافسة الشريفة بين الطلبة.	2.25	0.71	16	متوسطة
34	الدقة العلمية والسرعة في الأداء للنشاطات.	2.24	0.61	17	متوسطة
35	إظهار الحماسة وعدم الملل أثناء الدرس.	2.23	0.67	18	متوسطة
6	حل الخلافات والمنازعات قبل الدرس.	2.23	0.64	19	متوسطة
1	إتباع المعلم في لغته وسلوكياته العلمية.	2.22	0.50	20	متوسطة
36	مساعدة المعلم بإدارة الأنشطة وتنفيذها.	2.22	0.66	21	متوسطة
24	تجهيز الصف بالأمور اللازمة لتنفيذ الدرس.	2.21	0.73	22	متوسطة
28	التصريح للمعلم بأنه أكثر قرباً لهم.	2.21	0.68	23	متوسطة
23	التواصل البصري المستمر.	2.21	0.65	24	متوسطة
3	تجنب الفوضى والضوضاء بين الحصص.	2.21	0.67	25	متوسطة

رقم الفقرة في الأداة	أشكال التعزيز	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة حسب المتوسط	تصنيف الفقرة
33	الطلب من المعلم قضاء وقت أطول معهم.	2.19	0.70	26	متوسطة
7	تقبل المطالعة العلمية بتوجيه من المعلم.	2.18	0.64	27	متوسطة
15	الإشادة بأداء المعلم أمام المسؤول التربوي.	2.16	0.70	28	متوسطة
5	مساعدة المعلم في تدريس ضعاف الطلبة.	2.16	0.70	29	متوسطة
22	تهافت الطلبة للجلوس في المقاعد الأمامية.	2.16	0.68	30	متوسطة
32	قيام الطلبة باحتفالات مدرسية ودعوة المعلم لها.	2.12	0.70	31	متوسطة
14	تفقّد المعلم في حالة غيابه وفي حالة مرضه.	2.07	0.72	32	متوسطة
37	الرجوع إلى مصادر غير الكتاب المدرسي.	2.05	0.70	33	متوسطة
27	التزاحم على اللجان تحت إشراف المعلم.	2.05	0.67	34	متوسطة
18	تلقي الشكر من خلال الإذاعة المدرسية.	2.02	0,73	35	متوسطة
20	شكر المعلم عند الانتهاء من الدرس.	2.01	0.75	36	متوسطة
13	الطلب لمناقشة مادة علمية خارج المقرر.	1.97	0.67	37	متوسطة
38	إحضار الزهور إلى غرفة الصف لتجميلها.	1.87	0.76	38	متوسطة
	المتوسط العام للأداة	2.21	0.34	متوسطة	

يلاحظ من بيانات الجدول (4) أن قوة تأثير أشكال التعزيز التي يتلقاها معلمو العلوم من طلبتهم بوجه عام هي درجة متوسطة وذلك على مستوى الأداة ككل، وفقاً للتصنيف المعتمد في هذا البحث، وهذا يعني عملياً أن أشكال التعزيز المدرجة في الأداة ذات شدة تأثير متوسطة على السلوك التعليمي لمعلمي العلوم إذا ما تحصلوا عليها، وقد يعزى ذلك إلى أن هؤلاء المعلمين يواجهون صعوبات كبيرة ميدانياً، ويطغى أثرها على هذه الممارسات الطلابية المعززة للسلوك التعليمي، فتحد من شدة تأثيرها على سلوكهم التعليمي لتبدو ذات تأثير متوسط، فضلاً عن أن درجة تلقيهم لأشكال التعزيز بوجه عام كانت متوسطة أصلاً كما هو واضح من نتائج السؤال الأول، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Mottet, Beebe, Raffeld & Medlock, 2004)، التي أشارت بوضوح إلى أن أغلبية المعلمين لا يتعرضون لحوافز ومعززات خارجية تؤثر في عملية تعليمهم، وبالتالي تميل هذه الأغلبية لإنشاء نوع من المعززات لنفسها من خلال الطلبة، وتعتبر أن علاقة الطلبة بالمعلم من أبرز العوامل المؤثرة في قناعة المعلمين الوظيفية.

كما أن هذه النتيجة تؤكد على حقيقة أخرى تتمثل في تأثر المعلمين بالتعزيز المقدم من الطلبة ولو بدرجة متوسطة، وعلى عكس ما يشاع، بأن المعلمين لا يرقبون التعزيز من طلبتهم، وكذلك تدحض في الوقت ذاته كل الادعاءات التي تقلل من دور الطلبة في تحسين مستوى عملية التعليم والتعلم، متجاهلة دورهم الذي غدا تشاركياً في الأخذ والعطاء والتفاعل والتأثر والتأثير في العملية التعليمية ومحركها التعزيز، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة مرتلر (Mertler, 2000)، التي أكدت على أن الطلبة يملكون من الطرق والوسائل التي تساعد على تطوير أداء المعلمين الأكاديمي.

ويلاحظ من بيانات الجدول (4) أن معلمي العلوم يرون أن أقوى المعززات تأثيراً في سلوكهم التعليمي تتمثل في استمرارية التحضير المسبق للمادة العلمية، والمواظبة على حضور حصص العلوم، وقد يعزى السبب في ذلك لكونهما يسهلان على المعلمين عرض المادة العلمية وتقديمها، ويساعدان الطلبة على استيعاب المادة العلمية، وزيادة مستوى التفاعل الصفي، وتحسن مستوى تحصيلهم، وهذا بمجمله فيه تعزيز للمعلم وتحقيق لذاته.

السؤال الثالث ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقدير المعلمين لقوة تأثير أشكال التعزيز التي يتلقونها على سلوكهم التعليمي يعزى إلى متغيرات: جنس المعلم، وخبرته التعليمية، والمرحلة التعليمية، والتفاعل بينها ؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام تحليل التباين الثلاثي (Three way ANOVA) لمعرفة إذا كانت الفروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لأفراد العينة طبقاً لمتغيرات الدراسـة، فكانت كما يظهرها الجدول (5).

الجدول (5) نتائج تحليل التباين الثلاثي لدلالة الفروق بين

المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات المستقلة المتعلقة بقوة تأثير المعززات على السلوك التعليمي لمعلمي العلوم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الجنس	49.598	1	49.598	0.306	0.580
الخبرة	439.483	2	219.741	1.358	0.259
المرحلة	115.643	1	115.643	0.715	0.399
الجنس× الخبرة	1255.113	2	627.557	3.878	0.022
الخبرة× المرحلة	50.419	1	50.419	0.312	0.577
الجنس × المرحلة	5.071	2	2.535	0.016	0.984
الجنس × الخبرة × المرحلة	2040.430	2	1020.215	6.304	0.002
الخطأ	43531.730	269	116.828		
المجموع الكلي	2022251.000	281			

يلاحظ من بيانات الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لكل من التفاعل بين الجنس والخبرة، وكذلك التفاعل بين الجنس والخبرة والمرحلة في حين يظهر الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لكل من: الجنس، والخبرة، والمرحلة، والتفاعل بين الخبرة والمرحلة، والتفاعل بين الجنس والمرحلة.

أولاً: التفاعل بين الجنس والخبرة

لفحص الفروق الناتجة عن هذا التفاعل فقد تم استخدام الرسم البياني (انظر الشكل رقم 1)



الشكل رقم (1): رسم بياني يوضح التفاعل بين الجنس والخبرة

يلاحظ من الشكل رقم (1) أن الذكور من ذوي الخبرات القصيرة والطويلة كانوا أكثر تأثراً بأشكال التعزيز من الإناث من ذوات الخبرة نفسها، في حين أن الإناث ذوات الخبرة المتوسطة كن أكثر تأثراً بأشكال التعزيز من الذكور من ذوي الخبرة نفسها، وقد يعزى السبب في ذلك إلى حساسية موقع الخبرة التعليمية من حياتهم الوظيفية من حيث بدايتها ونهايتها، فالسنوات الأولى لذوي الخبرة القصيرة من الذكور تعد فترة حرجة ومقلقة تكثر فيها العثرات وفشل التوقعات، وعدم استقرار في البيئات التعليمية الأمر الذي ينعكس على ثقة المعلم بنفسه، فالبيئة التعليمية في مدارس الذكور بوجه عام تعج بمختلف أشكال التحديات والإحباطات، فضلاً عن الممارسات العنيفة التي تصدر عن بعض الطلبة وأولياء أمورهم تصل إلى تهديد حياة المعلم (Sutton & Wheatley, 2003)، وبالتالي تبرز حاجة المعلمين الذكور إلى تعزيز الثقة بالنفس والشعور

بالاطمئنان من خلال التعزيز (Richards, 2005)، إذ إن حجم الفشل في التدريس الذي يتوقعه الذكور من ذوي الخبرة القصيرة – كما يعبرون عن ذلك بأساليب مختلفة عند التحدث إليهم في الزيارات المدرسية، ومن خلال تساؤلاتهم وسلوكياتهم الصفية مع الطلبة - أكبر من حجم التوقع لدى الإناث، بالرغم من أن الإناث بوجه عام أكثر تخوفاً وقلقاً من المجهول والجديد، وأقل رغبة في المخاطرة من الذكور إلا أنه وبسبب بيئة مدارس الإناث التي تعكس طبيعة الأنثى ورغبتها في الهدوء والامتثال وحب الإنجاز والمنافسة واحترام العلاقة باعتبارها سبيل مستقبلها، الأمر الذي يبعث على الطمأنينة والارتياح ويشيع بيئة تعليمية توفر للمعلمة دعماً نفسياً عالياً، وبالمقارنة؛ فإن حصول الذكور ذوي الخبرة القصيرة على التعزيز يعد شيئاً كبيراً ومكسباً لم يكن بالقدر الذي يتوقعونه، مما يجعلهم أكثر تأثراً من الإناث بأشكال التعزيز في سلوكهم التعليمي.

أما الذكور من ذوي الخبرة الطويلة ومقارنة بالإناث من ذوات الخبرة نفسها؛ فلديهم معرفة كافية وتجربة مناسبة وناضجة حول كيفية التعامل مع الأجواء المختلفة لمدارس الذكور، وسنداً لهذه الخبرة ورغبة في الإشادة بإنجازاتهم وتميزهم فإنهم يصبحون قادرين على استنهاض همم الطلبة، الأمر الذي يصاحبه ظهور كثير من أشكال التعزيز التي تؤثر في سلوكهم التعليمي، في حين أن أغلب الإناث وبهذا العمر الوظيفي يكن قد حققن طموحهن وأهدافهن وحققن ذاتهن مما يؤدي إلى عدم اهتمامهن نسبياً بالتعزيز مقارنة مع الذكور.

أما سبب تأثر الإناث من ذوات الخبرة المتوسطة بأشكال التعزيز بدرجة أكبر من الذكور من ذوي الخبرة نفسها؛ فإنه يمكن أن يعزى إلى كون الذكور ذوي الخبرة المتوسطة يميلون نحو الأساليب التدريسية التي يعتقدون أنها تجعل الطلاب يحفظون المقررات المدرسية، وإتقان مفاهيمها وتطبيقاتها مما يجعلهم في أغلب الأوقات لا يلقون بالاً لأشكال التعزيز المدرسي؛ لأنها ليست مطلبهم الأول، وليست ذات أولوية عندهم، فهي واقعياً ليست عالية الظهور في مدارسهم، بينما الإناث من ذوات الخبرة نفسها ربما يكن قد تجاوزن الصعوبات والمخاوف التي واجهتهن في بدايات عملهن فانطلقن نحو أوج عطائهن سعياً لتحقيق طموحهن وأهدافهن وذواتهن من خلال العمل المخبري، والعمل التعاوني، وإجراء الأنشطة المدرسية، والتفاعل مع الطالبات والاهتمام بأوضاعهن بصورة نشطة وملحوظة - مقارنة مع الذكور – الأمر الذي صاحبه ظهور كثير من أشكال التعزيز التي تغذي فيهن الشعور بالتميز والمهارة في التدريس.

ثانياً: التفاعل بين الجنس والمرحلة والخبرة

لتفسير تأثر السلوك التعليمي لمعلمي العلوم بالتفاعل بين جنسهم، ومستوى خبرتهم التعليمية، ومستوى المرحلة التعليمية التي يدرسونها، فقد تم الاعتماد على قيم المتوسطات الحسابية المبينة في الجدول (6).

الجدول (6) قيم المتوسطات الحسابية

للتفاعلات بين الجنس والخبرة التعليمية والمرحلة التعليمية

الجنس	المرحلة التعليمية	الخبرة التعليمية			المجموع
		خبرة طويلة	خبرة متوسطة	خبرة قصيرة	
ذكور	ثانوي	89.30	76.17	85.18	83.63
	أساسي	84.35	83.10	81.84	83.18
إناث	ثانوي	82.80	91.80	81.18	85.13
	أساسي	85.49	81.43	82.35	83.54
المجموع		85.56	82.89	82.65	83.83

يلاحظ من الجدول (6) وبالاعتماد على قيم المتوسطات الحسابية، أن درجة تأثر المعلمين بأشكال التعزيز كانت لصالح الذكور من ذوي الخبرة الطويلة (84.35)، يليها ذوي الخبرة المتوسطة (83.10)، ثم ذوي الخبرة القصيرة (81.84)، وذلك في المرحلة الأساسية، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة (Richards, 2005).

وقد يعزى السبب إلى المعلمين من ذوي الخبرة الطويلة أنفسهم، إذ إن تلقيهم لأشكال التعزيز بدرجة كبيرة يعد بالنسبة لهم اعترافاً صريحاً بخبرتهم، واحتراماً لقدرتهم، ولمكانتهم العلمية والتربوية والاجتماعية، وفيه تقدير لذاتهم؛ لشعورهم بأن الحاجة إليهم لا زالت قائمة، ولديهم القدرة على مواصلة روح التنافس مع أجيال المعلمين الشابة، وأنهم فرسان الميدان الحقيقي،

فيندفعون إلى مزيد من العطاء للحصول على هذا الشعور وتأكيده لدى الآخرين، في حين أن المعلمين من ذوي الخبرات المتوسطة يرون أن سلوكهم التعليمي يتأثر كثيراً بمستوى احترامهم كمعلمين ماهرين ومحترفين، أما المعلمين من ذوي الخبرات القصيرة فيرون أن سلوكهم التعليمي يتأثر كثيراً بمستوى الدعم والمساندة في معالجة انضباط الطلبة وقضايا الأهل، وفي الشعور بالأمن الوظيفي والعاطفي؛ التي تجاوزها ذوو الخبرة الطويلة مما عكس قدر حجم تأثر السلوك التعليمي للذكور ذوي الخبرة الطويلة بأشكال التعزيز الذي يتلقونه من طلبتهم، مقارنة مع نظرائهم ذوي الخبرة المتوسطة والقصيرة.

كما يلاحظ من الجدول (6) وبالاعتماد على قيم المتوسطات الحسابية، أن درجة تأثر المعلمين – للمرحلة الثانوية - بأشكال التعزيز كانت لصالح الذكور من ذوي الخبرة الطويلـة (89.30)، يليها ذوو الخبرة القصيرة (85.18)، ثم ذوو الخبرة المتوسطة (76.17)، ويمكن تفسير ذلك بأن معلمي العلوم الذكور من ذوي الخبرة الطويلة غالباً ما يسعون إلى الشهرة وذيوع الصيت بـين الطلبة وفي مناطقهم التعليمية لاستثمار ذلك في الحصول على فرص التدريس الخصوصي خارج المدرسة وتحقيق عوائد مالية كبيرة، وبخاصة إذا عرفنا أن مصير الطلبة مستقبلاً يتوقـف علـى اجتياز المرحلة الثانوية، وأنهم يعانون من الضعف في موادها العلمية، الأمر الذي يجعل الطلبـة يظهرون الحماسة والجدية والالتزام، ويظهرون أشكالاً متعددة من السلوكيات المعـززة للمعلـم، وبالمقابل، فإن المعلمين الجدد ذوي الخبرة القصيرة (الحديثة)، يحاولون المنافسة وإثبات وجودهم في الميدان للوصول إلى قمة الهرم، فيبذلون مزيداً من الجهد والعطاء والتجديـد فـي الأسـلوب والتشويق من خلال امتلاكهم مهارة التقنيات الحاسوبية التـي يتفاعـل معهـا الطلبـة فتتعـزز التشاركية؛ فيظهر الطلبة أشكالاً متعددة من السلوكيات المعززة لهم، بينمـا يبقـى ذوو الخبـرة المتوسطة أقل تأثراً بهذه السلوكيات؛ لأن هذه الوسطية التي يمرون بها فـي منتـصف العمـر الوظيفي، تعكس توجيه طاقاتهم وانصرافها نحو شؤون أسرهم وظروفهم العائلية، فضلاً عن حالة الوسطية بوجه عام حالة عادية لا تبرز فيها الخصائص القوية والدالة على التأثر.

يلاحظ من الجدول (6) وبالاعتماد على قيم المتوسطات الحسابية، أن درجة تـأثر المعلمـات بأشكال التعزيز كانت لصالح الإناث ذوات الخبرة الطويلة (85.49)، يليها ذوات الخبرة القصيرة (82.35)، ثم ذوات الخبرة المتوسطة (81.43)، وذلك في المرحلة الأساسية، وقد يعزى الـسبب إلى أن معلمات العلوم من ذوات الخبرة الطويلة غالباً ما يستثمرن خبـراتهن ومهـاراتهن فـي

تحقيق شتى الانجازات المدرسية، الأمر الذي يجعل الطالبات الصغيرات يظهرن الحماسة والجدية والالتزام والتعاون، ويظهرن أشكالاً متعددة من السلوكيات المعززة للمعلمة، وبالمقابل، فإن المعلمات الجدد ذوات الخبرة القصيرة (الحديثة)، يحاولن المنافسة وإثبات وجودهن في الميدان باعتبار التعليم مهنتهن المرغوبة، وبداية نموهن الوظيفي والاجتماعي، فيبذلن مزيداً من الجهد والعطاء والتجديد في الأسلوب والتشويق، فتظهر الطالبات أشكالاً متعددة من السلوكيات المعززة لهن، بينما تبقى ذوات الخبرة المتوسطة أقل تأثراً بهذه السلوكيات؛ لأن حاجاتهن تتركز حول احترامهن كمعلمات ماهرات ومحترفات (Richards, 2005).

أما في المرحلة الثانوية فكانت لصالح الإناث ذوات الخبرة المتوسطة (91.80)، يليها ذوات الخبرة الطويلة (82.80)، ثم ذوات الخبرة القصيرة (81.18)، وقد يعزى السبب إلى استقرار الوضع الاجتماعي والوظيفي لديهن، وأن اهتمامهن متركز حول أدائهن وتحقيق ذاتهن، وأن التعزيز الذي يتلقينه لا يسعين من خلاله إلى الشهرة وذيوع الصيت، ليصبحن مدرسات خصوصيات في البيوت أو في المراكز الثقافية كما هي الحال عند الذكور ذوي الخبرة الطويلة، وهذا ربما دفعهن إلى توجيه جلّ طاقاتهن للاندماج مع طالباتهن، وفي الإخلاص في العمل والتفاني لأجله، مما رتب عليه ظهور أشكال متعددة من التعزيز من قبل طالباتهن.

ويلاحظ من الجدول (6) وبالاعتماد على قيم المتوسطات الحسابية، أن درجة تأثر معلمي العلوم في المرحلة الثانوية أكبر من درجة تأثر معلمي العلوم في المرحلة الأساسية، بغض النظر عن جنسهم ومستوى خبرتهم التعليمية، وقد يعزى السبب إلى أن معلمي العلوم في المرحلة الثانوية، يفتقدون بوجه عام لكثير من سلوكيات الطلبة المعززة لهم مقارنة مع معلمي المرحلة الأساسية وبخاصة إذا علمنا أن المرحلة الثانوية فيها تتفرع المواد العلمية وترتفع درجة الصعوبة ويترافق مع ذلك ضعف الطلبة وكثرة المشتتات لسلوكهم وعزوفهم عن المدرسة، فضلاً عن حساسيتها بالنسبة لمعلمي العلوم وأثرها في تمكينهم من النقل والارتقاء إلى وظيفة إشرافية قيادية، ولذلك فإن حصولهم على قدر كبير منها سيؤثر نسبياً بدرجة أكبر على سلوكهم التعليمي بما يتناسب مع درجة حرمانهم من الحصول عليها، الأمر الذي قد يفسر سبب قوة تأثير أشكال التعزيز التي يتلقونها من طلبتهم على سلوكهم التعليمي مقارنة مع معلمي المرحلة الأساسية.

ويلاحظ من الجدول (6) وبالاعتماد على قيم المتوسطات الحسابية، أنه كلما زادت سنوات خبرة المعلم كلما زادت درجة تأثره بأشكال التعزيز التي يتلقاها من الطلبة بغض النظر عن جنس المعلم والمرحلة التعليمية التي يدرس فيها، وهذه النتيجة مهمة جداً، وعكس التوقعات والافتراضات التي ترى أن المعلم في بداية عمله الوظيفي يكون أكثر تأثراً بالتعزيز وأشد حاجة إليه، ويتناقص هذا التأثير وتخف حدته كلما زادت سنوات الخبرة التعليمية، باعتبار المعلم قد نضج ميدانياً، وأشتد عوده تدريسياً، وازداد تمكناً من المحتوى التعليمي، فقد أوضحت قيم المتوسطات الحسابية أن درجة تأثر معلمي العلوم من ذوي الخبرات الطويلة (85.56) أكبر من درجة تأثر معلمي العلوم من ذوي الخبرات المتوسطة (82.89) وأكبر من درجة تأثر معلمي العلوم من ذوي الخبرات القصيرة (82.65)، وقد يعزى السبب إلى أن المعلمين من ذوي الخبرات الطويلة ولشعورهم بأن الحاجة إليهم لا زالت قائمة، وأن خبرتهم هي محط اهتمام وتقدير الكثيرين، كونها تقدم المعرفة العلمية للطلبة بصورة مكتملة وبأيسر السبل والأساليب التدريسية الممتعة والمشوقة مقارنة مع غيرهم من ذوي الخبرات المتوسطة والقصيرة، فإن حصولهم على أشكال التعزيز يمثل لهم اعترافاً وتقديراً لخبرتهم، ويشكل في الوقت ذاته تأثيراً مباشراً على سلوكهم التعليمي.

ويلاحظ من الجدول (6) وبالاعتماد على قيم المتوسطات الحسابية، أن درجة تأثر المعلمات في المرحلتين: الأساسية والثانوية أكبر من درجة تأثر المعلمين في المرحلتين: الأساسية والثانوية بغض النظر عن الخبرة التعليمية، وقد يعزى السبب إلى طبيعة الأنثى وتكوينها النفسي المليء بالمشاعر والأحاسيس، فالأنثى بوجه عام لا تمل التعزيز ولا تكف عن طلبه، وتتأثر به مهما كان قليلاً أو بسيطاً، وينعكس على أدائها وسلوكها العام، وينجلي ذلك في سلوكها التعليمي في المدرسة التي تعد ميدان اختبار قدراتها ومهاراتها وإثبات وجودها، وبخاصة إذا علمنا أن أشكال التعزيز التي تتلقاها المعلمة من طالباتها في مدارس الإناث كثيرة الحدوث والتكرار، وأما الذكر فهو أيضاً يتأثر بالتعزيز، فكل إنسان يعمل ويجد ويجتهد ليحصل على التعزيز إلا أن درجة تأثره بالتعزيز وإن كان كبيراً، فإنه بوجه عام يضل أقل من درجة تأثر الأنثى، كون طبيعة الرجال تميل إلى ضبط المشاعر والأحاسيس، علماً بأن أشكال التعزيز ومظاهره في مدارس الذكور بوجه عام أقل حدوثاً ومشاهدةً وتكراراً وثباتاً مقارنة مع مدارس الإناث، وهذا قد يفسر إلى حد بعيد سبب تأثر المعلمات بالتعزيز أكثر من المعلمين.

السؤال الرابع ونصه: ما طبيعة العلاقة بين درجة تلقي معلمي العلوم لأشكال التعزيز وتقديرهم لقوة تأثيرها على سلوكهم التعليمي؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخدام معامل ارتباط بيرسون للكشف عن طبيعة هذه العلاقة بين درجة تلقي التعزيز وقوة تأثيره على السلوك التعليمي والجدول (7) يوضح ذلك.

الجدول (7) العلاقة الإرتباطية بين درجة تلقي

التعزيز وقوة تأثيره على السلوك التعليمي لمعلمي العلوم

	درجة التلقي	قوة التأثير
درجة التلقي	1.00	0.400**
قوة التأثير	0.400**	1.00

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يلاحظ من الجدول (7) وبالاعتماد على قيم معاملات الارتباط، وجود علاقة ارتباطيه طردية بين درجة تلقي أشكال التعزيز وقوة تأثيرها في السلوك التعليمي لمعلمي العلوم، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء انسجامها مع مضمون نظرية التعزيز ومبادئها، التي تؤكد أن التعزيز يقوم على تقديم مثير إيجابي محبب، أو إزالة مثير سلبي مؤلم للعضوية مباشرة بعد القيام بالسلوك المرغوب فيه، مما يزيد من احتمالية تكرار السلوك في المستقبل وفي المواقف المشابهة (أبو حميدان، 2003؛ العزه وعبد الهادي،2001 ؛ الخطيب،2001؛ الريماوي؛ والتل؛ والعتوم؛ والبطش؛ والزغول، وجبر؛ والزعبي؛ والسلطي؛ والعلاونة؛ والزغول؛ وشريم؛ وغرايبة؛ ومصطفى؛ والجراح ،2004؛ الزغول والهنداوي،2002)، ويشير أبو حميدان (2003) وعياصرة (2006) أن الإنسان يعمل من أجل أن يحصل على مقابل لذلك العمل، ولذلك يسعى الإنسان للحصول على التعزيز الإيجابي والسلبي، ويحب أن يعزز من جانب الآخرين، ويحب أن يحصل على التعزيز مباشرة بعد القيام بالسلوك المرغوب فيه.

ولعل أبرز العوامل المؤثرة في فاعلية التعزيز هي المبادئ التي يقوم عليها، فقد ذكر أبو حميدان (2003) أن العوامل التي تؤثر في فاعلية التعزيز تشمل فورية التعزيز، وثباته، وكميته، ومستوى الحرمان، ودرجة صعوبة السلوك، وتنوع التعزيز، وجدته (أصالته)، وجدية تنفيذه.

كما حدد الريماوي وآخرون (2004)، والهنداوي والزغول (2002)، أبرز مبادئ استخدام التعزيز المتمثلة في عدم اللجوء إلى الإكثار من التعزيز، وأن يكون بعد السلوك مباشرةً، وأن يكون للسلوك وليس لذات الفرد صاحب السلوك، وأن يكون على مستوى معين من القوة أو الشدة ليكون له تأثير واضح على السلوك، وضرورة تنويع إجراءات التعزيز، وأن يكون مناسباً لحجم السلوك، وفي ضوء توفر مبادئ التعزيز ومبادئ استخدامها لدى عينة هذه الدراسة، ولكون مفهوم التعزيز مفهوماً تبادلياً ذا اتجاهين من التأثر والتأثير في العملية التعليمية، فقد فسر طبيعة العلاقة الإيجابية بين درجة تلقي التعزيز من الطلبة وقوة تأثير ذلك على السلوك التعليمي للمعلمين.

التوصيات

1- ضرورة تصميم وتنفيذ برامج تربوية إرشادية وتوعوية مدروسة موجهة للطلبة على مستوى الوزارة، والمديرية والمدرسة، ترتكز على اتجاه التعزيز الموجه من جانب الطلبة لمعلميهم وإبراز أثر ذلك على فاعليتهم التعليمية.

2- ضرورة إجراء دراسات وبحوث تهدف إلى كشف الظواهر الصفية فيما يخص سلوك المعلم الذي يحظى بالتعزيز المناسب من قبل طلبته، وتأخذ بعين الاعتبار بعض المتغيرات مثل: فورية التعزيز، وثباته، وكميته، ومستوى الحرمان منه.

3- وكذلك ضرورة إجراء دراسات وبحوث تهدف إلى مقارنة أثر التعزيز الداخلي (معززات من الطلبة) والتعزيز الخارجي (معززات من الإدارة والوزارة) على سلوك المعلم التعليمي في المدرسة، وعلى إنجازاته على مستوى العمل الوظيفي.

المراجع

إبراهيم، مجدي؛ وحسب ا ، محمد (2002). **التفاعل الصفي: مفهومه، تحليله، مهاراته**، الطبعة الأولى، الأردن، عمان: عالم الكتب.

أبو حميدان، يوسف (2003). **تعديل السلوك: النظرية والتطبيق،** الطبعة الأولى، الأردن-الكرك: مركز يزيد للخدمات الطلابية.

البدري، طارق (2005). **إدارة التعلم الصفي، الأسس والإجراءات**، الطبعة الأولى، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

بني خاف، محمود (2008). درجة ممارسة معلمي العلوم لمظاهر التعليم السعيد من وجهة نظر طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس مناطق الكرك التعليمية. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، المجلد (4)، العدد (1)، ص ص 1-14.

ثوماس و كورتني (Thomas &Courtney)، ترجمة: ملحم، إياد (2005). **دليل المعلم المبتدئ، رفيق المربي**، الطبعة الأولى، فلسطين: دار الكتاب الجامعي.

جابر، عبد الحميد (2000). **مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال، المهارات والتنمية المهنية**، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس/الكتاب الرابع عشر، الطبعة الأولى، القاهرة: دار الفكر العربي.

جريدة الرأي، تاريخ 2008/6/30، العدد 13781، السنة 38، الأردن.

الخطيب، جمال (2001). **تعديل السلوك الإنساني**، الطبعة الرابعة، الكويت والإمارات العربية المتحدة: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

دينيس هيز، ترجمة: العامري، خالد (2004). **أسس التدريس في المرحلة الإبتدائية**. الطبعة الأولى، مصر: دار الفاروق للنشر والتوزيع.

الريماوي، محمد؛ والتل، شادية؛ والعتوم، عدنان؛ والبطش، محمد؛ والزغول، عماد؛ وجبر، فارس؛ والزعبي، رفعة؛ والساطي، ناديا؛ وعلاونة، شفيق؛ والزغول، رافع؛ وشريم، رغدة؛

وغرايبة، عايش؛ ومصطفى، رضوان؛ والجراح، عبد الناصر (2004). **علم النفس العام**، الطبعة الأولى، الأردن- عمان: دار حنين للنشر والتوزيع.

الزبيدي، خولة (2003). **أساليب التعليم والتعلم الحديثة**، المملكة العربية السعودية: معهد الإدارة العامة، مركز البحوث.

زيتون، عايش (2001). **أساليب تدريس العلوم**، الطبعة الأولى، الإصدار الرابع، الأردن-عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

السفاسفة، عبد الرحمن (2005). **إدارة التعلم والتعليم الصفي**، الطبعة الأولى، الأردن- الكرك: مركز يزيد للخدمات الطلابية.

سلامة، كايد (1995). الصعوبات التي تواجه المعلم وتحول دون فاعليته في التدريس وكيفية التغلب عليها كما يراها المشرفون والمديرون والمعلمون والطلبة. **مجلة كلية التربية**، العدد (11)، ص ص 11-49.

سورطي، يزيد (1997). المشكلات التي تواجه المعلمين العرب... وحلولها. **المجلة العربية للتربية**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة برامج التربية، المجلد (17)، العدد(2)، ص ص 165- 195.

شحاتة، حسن؛ وأبو عميرة، محبات (1994). **المعلمون والمتعلمون: أنماطهم وسلوكهم وأدوارهم**. الطبعة الأولى، مصر: مكتبة الدار العربية للكتاب.

العزة، سعيد؛ وعبد الهادي، جودت (2001). **تعديل السلوك الإنساني**. الطبعة الأولى، الأردن- عمان: الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع.

عقل، خالد (2004). **المعلم بين النظرية والتطبيق**. الطبعة الأولى، عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عياصرة، علي (2006). **القيادة والدافعية في الإدارة التربوية**، الطبعة الأولى، الأردن-عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

كريم، محمد؛ ومصطفى، صلاح؛ والنابه، نجاة؛ والشهيل، عبد الرحمن (1992). **الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق**. الطبعة الأولى، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

كويران، عبد الوهاب (2001). **مدخل إلى طرائق التدريس**. الطبعة الأولى، العين: دار الكتاب الجامعي.

اللميع، فهد (2004). المشكلات التي تواجه معلمي المرحلة الإبتدائية بدولة الكويت. **المجلة التربوية**، المجلد (18)، العدد (70)، ص ص 114- 160.

ناصف، محمد (2002). **الدور التربوي للمعلم ومعوقاته**، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، مصر.

هارون، رمزي (2003). **الإدارة الصفية**، الطبعة الأولى، عمان: دار وائل للطباعة والنشر.

الهنداوي، علي؛ والزغول، عماد (2002). **مبادئ أساسية في علم النفس**، الطبعة الأولى، الأردن- عمان: دار حنين للنشر والتوزيع.

وزارة التربية والتعليم (1991). **الخطوط العريضة لمنهاج العلوم في مرحلة التعليم الأساسي**، إدارة المناهج والكتب المدرسية، عمان- الأردن.

وزارة التربية والتعليم (2005). **الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة – العلوم لمرحلة التعليم الأساسي**، إدارة المناهج والكتب المدرسية، عمان- الأردن.

وطفة، علي (2003). **علم الاجتماع المدرسي**. الطبعة الأولى، الكويت: مكتبة الطالب الجامعي.

Addi-Raccah, A. (2005). Gender and Teachers Attrition: The Occupational Destination of Former Teachers. Sex Roles, Vol. (53), No. (9/10), pp 739- 752. (AN 19300487).

Blair, J. (2000). Honored Teachers Want Pay and Respect. Education Week, Online, Vol. (19), Issue (36), (AN 3320236).

Fullmer, S. E. (1998). The good teacher: Stories of learning, paper presented at the annual meeting of the conference on college composition and communication (49th, Chicago, IL), April (1-4), (ED 425472).

Mertler, C. (2000). An Alternative Classification Scheme for Teaching Performance Incentives Using a Factor Analytic Approach. Paper presented at the annual meeting of the Mid-Western Education Research Association (Chicago, Il, Oct. 25-28, 2000). (ED 447107).

Mottet, T. Beebe, S. Raffeld, P. Medlock, A. (2004). The Effect of Student Verbal and Nonverbal Responsiveness on Teacher Self-Efficacy and Job Satisfaction. Communication Education, Vol. (53), No. (2), pp 150-163, (EJ 681534).

Mottet,T. Martin, M. Myers, S. (2004).Brief Report: Relationships Among Perceived Instructor Verbal Approach and Avoidance Relational Strategies and Students Motives for Communicating With Their Instructors. Communication Education, Vol. (53), No. (1), pp 116-122.

Parish, T. S. & Parish, J. (2005). Comparing students' classroom-related behaviors across grade levels and happiness level. International Journal of Reality Therapy, 25 (1), 24-25.

Richards, J. (2005). Principal Behaviors that Encourage Teacher: Perception of Teacher at Three Career Stages. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. Montreal, Quebec, Canada, April. (1-15), ED 490357.

Sutton, R. & Wheatley, K. (2003). Teachers Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. Educational Psychology Review, Vol. (15), No. (4), pp 327- 358 (AN 11092782).